

Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımını Değerlendirmeye Yönelik Derecelendirme Ölçeği Önerisi

Araştırma Makalesi

Zeynal Abidin Elçi *

Ergün Hamzadayı **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 20.11.2024
Düzeltilme: 04.02.2025
Kabul: 05.02.2025
Doi: 10.31464/jlere.1588661

Anahtar Sözcükler:

değerlendirme
ölçek
Türkçe konuşma
yabancı dil

ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımını değerlendirmeye yönelik bir derecelendirme ölçeği geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde; amaç belirleme, alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurma, ön uygulama, geçerlik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. Ölçekteki maddelerin kapsam geçerlik indekslerinin saptanmasında 10 uzmanın görüşünden yararlanılmıştır. Kendall Uyuşum katsayısı ile ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için 20 başlangıç, 20 orta düzey, 20 ileri düzey olmak üzere toplam 60 dil öğrencisinin konuşma başarımları 3 puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda ölçekteki maddelerin KGI değerlerinin ve puanlayıcılar arası Kendall Uyuşum Katsayısının (W) .80'den büyük olduğu saptanmıştır. Bu saptamalar sonucunda “söyleyiş”, “içerik-dil kullanımı”, “akıcılık”, “etkileşim-sunum stratejileri” olmak üzere toplam 4 alt boyut ve 11 maddeden oluşan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir olduğu; ölçeğin başlangıç, orta düzey ve ileri düzey dil öğrencilerinin konuşma başarımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Bilgilendirme

Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Prof. Dr. Ergün Hamzadayı danışmanlığında Zeynal Abidin Elçi tarafından yapılmakta olan” Öz Değerlendirmenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen C1 Düzeyindeki Öğrencilerin Konuşma Başarımı ve Konuşmalarının Duyuşsal Nitelikleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir..

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 02.10.2024-E-87841438-302.08.01-556382.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim

Elçi, Z. A. & Hamzadayı, E. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımını değerlendirmeye yönelik derecelendirme ölçeği önerisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 58-76.

* Uzman, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8567-8103>, MEB, zeynalabidinelci@gmail.com

**Prof. Dr. , ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8353-2779>, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ergunhamzadayi@gmail.com

Giriş

Konuşma; fiziksel, bilişsel ve sosyal süreçlerin etkileşim içinde olduğu dil becerisidir. Konuşmacının konuşmayı başlatmak için ne söyleyeceğini, hangi sırayla dile getireceğini planlaması ve dile ilişkin bilgisiyle söyleyeceklerini kodlaması konuşmanın bilişsel; beynin belli bölgeleri ve boğumlama aygıtlarının eşgüdüm içinde çalışmasıyla oluşması konuşmanın fiziksel, konuşulan bağlama uygun dilsel seçimler ve sosyal ortamın konuşmaya yön vermesi de konuşmanın sosyal yönünü oluşturur (Goh, 2016). Çok boyutlu bir beceri olan konuşma; dil bilgisi, sözcük bilgisi ile bağlama-kültüre uygun söylem geliştirebilmeyi ve süreci yönetebilecek strateji bilgisini gerektirir. Bir konuşmacının yetkinliğini bu bilgileri etkili bir biçimde kullanabilme becerisi belirler (Pawlak & Klimczak, 2015). Konuşma becerisinin ana ve alt boyutları düşünüldüğünde bir dilde yetkin bir konuşmacı olmanın çok fazla çaba ve zaman gerektirdiği söylenebilir. Öğretmenler öğrencilere ana dilinde konuşma becerisini yetkin bir biçimde kazandırmakta bile zorlanırken yabancı dilde konuşma becerisini kazandırmak daha güç bir durum olarak düşünülebilir. “Bununla birlikte konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan güçlükler bu becerinin ihmal edilmesine neden olmuştur.” (Erkek vd., 2017).

Yabancı dil öğrencilerinin edinmekte en çok zorlandıkları dil becerilerinden birinin konuşma olması bu becerinin öğretimine ağırlık verilmesini zorunlu kılmaktadır (Ladousse, 1987). Ayrıca yabancı dil öğretiminde öğrencilere hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak ana amaç olduğundan konuşma becerisini öğretmek daha fazla önem taşımaktadır (İşisağ & Demirel, 2010). Çünkü yabancı dil öğrencisi hedef dili, yaşadığı toplumda doğal olarak edinen ana dili öğrencisinin sahip olduğu edimbilimsel bilgiden yoksun bir biçimde öğrenmeye başlar (Krashen, 1980; Altınışdört, 2013). Bu nedenle günlük yaşam durumlarını örnekleyen konuşma etkinliklerine yer verilmeli, konuşma başlatma, sıra alma, sıra verme, onay isteme, konu değiştirme ve etkileşimi sonlandırma gibi birtakım iletişim becerileri öğrenciye kazandırılmalıdır (Goh, 2016).

Bireyin günlük yaşamında sık karşılaştığı konuşma türleri bilgilendirici ve etkileşimsel konuşmadır. Bilgilendirici konuşmanın alt türlerini açıklama ve değerlendirme biçimindeki konuşmalar oluşturur. Açıklama türü konuşmalarda nesnel, değerlendirme türü konuşmalarda ise öznel anlatım söz konusudur. Etkileşimsel konuşma da hizmet türü etkileşim ve sosyal etkileşim olmak üzere ikiye ayrılır. İş görüşmesi, mülakat gibi resmi durumlar hizmet türü etkileşim içinde yer alırken arkadaş, akraba ve komşularla olan iletişim, sosyal etkileşim kapsamında yer alır (Nunan, 1989).

İkinci dilde konuşma öğretiminin bu konuşma türleri göz önünde bulundurularak planlanması, öğrencinin hedef dilde konuşma yetkinliğini artıracaktır. Bu bağlamda Thornbury (2005) öğrencinin günlük yaşamında karşılaşılabileceği iletişimsel bağlamlarda etkin bir konuşur olarak rol almasını sağlayacak konuşma öğretiminin; dikkat, farkındalık ve anlama olmak üzere üç bilişsel aşamada gerçekleştiğini ileri sürer. Öğretmen bilişsel süreçleri etkin kılmak için öğrenciye söz konusu iletişimsel bağlamlara ilişkin konuşma kayıtlarını dinletir. Kaydedilen konuşma dinletilirken öğrencilerden konuşmacının; söyleyiş, içerik-dil kullanımı, akıcılık ve etkileşim-sunum stratejileri gibi konuşma ölçütlerine ne düzeyde uyduğuna dikkat etmelerini ister. Konuşma örnekleri aracılığıyla hedef dilde kullanılan kalıp sözler, dilin sosyokültürel özellikleri, konuşma dilinin dilbilgisel

özelliklerine öğrencinin odaklanmasını amaçlar. Konuşma kayıtlarındaki söylemlere dikkat eden öğrencide hedef dilin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık oluşur. Bu bilinç; öğrencinin sözün kullanılma amacı ve zamanını fark etmesini, konuşma türüne bağlı olarak dilin sözlü anlatımdaki kullanım kurallarını ve bu kuralların uygulanış biçimini kavramasını sağlar (Thornbury, 2005). İkinci dile ilişkin söz konusu bilgilerin öğrenciye doğrudan anlatımla değil, sınıfta oluşturulan iletişimsel bağlamlarla kazandırılması gerekir (Canale & Swain, 1980). Bilgileri uygulayarak öğrenen öğrencilerin sesletim, konuşma işlevi, etkileşim ve söylem düzenleme becerisinin gelişeceği varsayılabilir. Sesletim, öğrencinin sesleri ve heceleri doğru boğumlayabilmesi, anlam ayırıcı olarak vurguyu ve uygun tonlama kalıplarını kullanmasıdır (Burns & Seidlhofer, 2010). Konuşma işlevi becerisi, dili bağlama uygun olarak kullanabilmeyi kapsar. İzin isteme, anlama, açıklama, yönerge verme, öneri, tanımlama için uygun ifadeleri kullanabilmek gibi kullanımlar bu beceriyi örnekler. Etkileşim yönetimi, iletişim sırasında konuşma akışını düzenleme becerisidir. Konuşmayı başlatmak, ek açıklama istemek veya açıklamada bulunmak, karşıdaki kişinin konumuna uygun nezaket ifadelerini kullanmak etkileşim yönetimine örnektir. Konuşma işlevleri ve etkileşim becerileri örtüşse de etkileşim becerileri konuşmayı yönlendirmek ve düzenlemek yönüyle konuşma işlevleri becerisinden ayrılır (Gass & Torres, 2005). Etkileşim becerisiyle konuşmacı; konuşmadan almak istediği sonuca yönelik stratejileri kullanabilir, karşısındakinin söz konusu konuya ilişkin beklentisine yönelik sözel ve sözel olmayan ipuçlarından yönelimle çıkarımlarda bulunabilir (Bygate, 1987). Söylem düzenleme becerisi ise konuşurun söz konusu konuya ilişkin düşündüklerini tutarlı ve bağdaşık bir biçimde dinleyiciye aktarabilmesidir. Konuşurun düşünceleri arasında bağlantıların doğru bir biçimde kurabilmesi için yeterli sözcük bilgisine ve dil bilgisine sahip olması gerekir (Scarcella & Oxford, 1992).

Yukarıda sözü edilen bilgiler ve alanyazındaki çalışmalardan (Goh & Burn, 2012; Bozkurt, 2017; CEFR, 2020; Arıcı & Dilidüzgün, 2023) yönelimle konuşmanın; söyleyiş, içerik-dil kullanımı, akıcılık ve etkileşim-sunum stratejileri olmak üzere dört temel boyuttan oluştuğu söylenebilir.

Çizim 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisini Değerlendirme Çerçevesi

Yabancı dilde konuşmanın boyutlarından ilki söyleyiştir. Söyleyiş; boğumlama ve parçalarüstü birimleri (*suprasegmental*) kapsar. Öğrencinin söylediğinin anlaşılması iyi bir sesletim süreciyle olanaklıdır. Sesletimi zor sesler ve sözcükler dil öğrencisinin stresini artırıp konuşma sürecini yönetmesini olumsuz etkileyebilir (Archibald, 2012). Bu sorunu gidermek için öğrencileri sesletiminde zorlandıkları seslerden oluşan sözcük ve cümleleri belirli bir düzende tekrarlı bir biçimde dinletip daha sonra bunları kendisinin seslendirmesi sağlanabilir. Kayda alınan sesini dinleyen öğrenci, sesletim becerisindeki gelişimini ve eksikliklerini görerek daha fazla çaba göstermek için güdülenebilir (Kelly, 2001). Konuşmanın anlaşılabilirliğini etkileyen bir diğer söyleyiş ögesi vurgu ve tonlamadır. İkinci dil konuşurları hedef dili öğrenirken vurgu ve tonlamayı doğru yerde uygun biçimde yapmakta zorlanmaktadır (Thornbury, 2005). Yabancı dil öğrencilerinin konuşmalarında A2 düzeyine kadar vurgu ve tonlamayı kullanmaları beklenmez. C1 düzeyi öğrencilerinin ise konuşmalarında vurgu ve tonlamayı etkili bir biçimde kullanmaları gerekir (Keser, 2018). Konuşmanın taklit yoluyla kazanılan ve pekiştirilen bir beceri olduğu düşünüldüğünde ana dilinde konuşma becerisini edinirken bireyler farkında olmadan vurgu ve tonlamayı doğru kullanma becerilerini de kazanır (Çerçi, 2014). Ancak yabancı dil öğrencilerinde bu yetilerin geliştirilmesi yoğun bir konuşma ve dinleme öğretimini gerektirir (Temizyürek &

Başutku, 2019). Bu nedenle öğrencilere vurgu ve tonlama becerisi kazandırılırken dinleme metinleri, drama etkinlikleri, tekerlemeler, şiir ve şarkılardan yararlanılabilir. “Öğrenciye okuma parçaları sesli okutulup gerek sözcük gerekse tümce düzeyinde vurgu hatalarına yönelik dönütler verilerek gerekli yerlerde vurguyu kullanabilme yetisi kazandırılabilir.” (Uçgun, 2007). Söz konusu etkinliklerin kullanımı, öğrencilerin dilin ses bilgisini kavramalarını sağlayarak sesletim yetisi ve bürünsel öğeleri kullanma becerilerinin gelişmesini sağlayabilir.

Sesletim eğitimi öğrencinin ikinci dilde söyleyiş becerisini geliştirir ve dil yetkinliğini artırır (Robertson, 2002). Bu eğitimde öğrencinin sesletim becerilerini kusursuz hale getirmekten çok anlaşılabilirlik ve iletişimi sürdürebilme yeterliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen öğrencinin sesletim başarımına ilişkin yapıcı dönütler sağlamalı ve öğrenciye rol model olmalıdır (Morley, 1991). Öğrencilerin ana dilindeki ses sistemiyle hedef dildeki ses sistemi karşılaştırılarak öğrencilerin sesletiminde zorlandıkları seslere yönelik etkinlikler planlanabilir. Öğrencilere ana dilindeki ve hedef dildeki ton, vurgu, ritim farklılıklarını öğretmek için aynı metin iki farklı dilde dinletilebilir. Ayrıca öğretmen, hedef dili yetkin bir biçimde kullanan konuşmacının vurgu kalıpları ve tonlama eğrilerine dikkat çekerek öğrencilere dilin bürünsel öğelerine ilişkin farkındalık kazandırabilir. Öte yandan öğrencilerden vurgu kalıplarını yazılı metin üzerinde işaretlemeleri, tümcedeki duyguya ilişkin öngöründe bulunmaları istenerek onların tonlama ve vurgu farkındalıkları ölçülebilir (Pardede, 2010). Bu etkinlikler, sözlü iletişim etkinliklerinden ayrı tutulmayacak biçimde planlanmalıdır (Noteboom, 1983). Hedef dilde konuşma başarımını geliştirmede bir diğer önemli yeterlilik alanı içerik-dil kullanımıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumların programlarında da bu alana büyük önem verilmektedir (Kaplan, 2023).

Hedef dile uygun tümce üretebilmek için öğrenciler dilin anlam bilimsel ve dil bilgisel alanlarına ilişkin bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Öğrencinin anlam yaratması için sözcükleri doğru biçimde sıralama, anlamı iletebilecek doğru kipi kullanma, dinlediği tümceleri sözdizimsel açıdan ayrıştırarak konuştuğu kimseye uygun yanıt verebilme becerisini edinmelidir (Rost, 2001). Konuşurun bu işlemleri doğru bir biçimde gerçekleştirebilmesinde hedef dilde bağlayıcı bilgisine sahip olması önemlidir (Varışoğlu & Hamzadayı, 2018). Ayrıca öğrencinin hedef dile ilişkin geniş bir sözcük dağarcığı ve dil bilgisine sahip olması bu işlemleri gerçekleştirmesini kolaylaştırır. Bireyin sözcük dağarcığı iki alt ulamdan oluşur: üretici ve alıcı sözcük bilgisi (Burns, 2016). Dinleme ve okumada alıcı sözcük bilgisi kullanılırken yazma ve konuşmada üretici sözcük bilgisi kullanılmaktadır. Bireylerin konuşma becerisinin geliştirilmesinde üretici sözcük bilgisini artırmak önemlidir. Üretici sözcük bilgisinin artırılmasında öğrencilerin belli bağlamlarda kullanılan kalıp sözlere, sözcük kümelerine (aynı işlev ve biçimle ilgili sözcükler) ve eş dizimlere (aynı kavram alanına giren sözcükler) ilişkin farkındalıklarını artırmak etkili olabilir (Webb & Boers, 2018). Bunların yanında dil öğrencisinin hedef dili yetkin bir biçimde konuşabilmesi, iletişim sorunları yaşamaması için dile ilişkin tür bilgisi, söylem, özel değişke ve bağlam bilgisine sahip olması gerekir. *Tür bilgisi*, konuşurun konuşma yapacağı konuya uygun tür seçimi ile bu türün gerektirdiği dilsel biçimleri kararlaştırma ve uygun izlemsel sunumu kullanma becerisidir. *Söz eylem bilgisi*, dilin iletişimsel amaca

uygun bir biçimde kullanılabilmeyi; *özel değişke*, sözeylemleri farklı durumlara uyarlayabilmeyi; *bağlam bilgisi*, sözceleri duruma uygun biçimde kullanmayı içerir (Yolcusoy & Çetinkaya, 2021). Öğrencinin bu kullanımları duraksamadan ana dili konuşuruna yakın bir doğallıkla gerçekleştirebilmesini sağlamak için akıcılığın göz ardı edilmemesi gerekir.

Akıcılık, konuşurların duygu ve düşüncelerini tutukluluk yaşamadan karşısındakine aktarabilmesidir. Tümceleri tutarlı ve anlamsal bütünlük içinde sıralama, farklı bağlamlara uygun söylem geliştirebilme akıcı konuşan bireyin sahip olduğu niteliklerdir (Fillmore, 1979). Konuşmanın akıcılık kazanması, konuşmacının; kavramlaştırma, sesletim ve söylediğini denetleme aşamalarını özdevinimsel (*automatic*) olarak yapmasına bağlıdır. Bu özdevinimsellik ise konuşmacının sıklıkla konuşma alıştırmaları yapmasıyla sağlanabilir. Konuşma alıştırmaları, öğrencinin konuşma anında bir şeyleri söylerken ona devamında söyleyeceklerini planlama becerisi kazandırdığından konuşma tutukluğunu ortadan kaldırır (Thornbury, 2005). Akıcılığın bir diğer yönü ritim, tonlama, vurgu ve durak gibi bürünsel niteliklerin belirli bir yetkinlikte kullanılabilmesidir (Richards & Schmidt, 2010). Yabancı dil konuşurlarının ana dilinde düşündüklerini hedef dile dönüştürmeye çalışırken uygun sözcük ve dil bilgisi yapılarını seçmede yaşadıkları zorluk konuşmalarının akıcılığını bozmaktadır (Tezel, 2021). Konuşmada akran yargısı, konuşma kaygısı, konuşma konusuna ve stratejilerine ilişkin bilgi eksikliği konuşma akıcılığını bozan diğer etmenlerdir (Melanlıoğlu, 2021).

Öğretmenler konuşma etkinliklerini planlarken öğrencilerin konuşma akıcılığını olumsuz yönde etkileyen söz konusu etmenlere ilişkin önlem almalıdır. Sözgelimi, konuşma etkinliklerinde akıcılık odağı alınmışsa öğrencinin dil yapısını doğru kullanmasından çok iletişim hedefini gerçekleştirip gerçekleştiremediğine bakılmalıdır (Keser, 2018). Öğrencinin ürettiği bozuk sözce iletişimi engellemeyen ve bilgi eksikliğinden kaynaklanmayan edimsel bir hata ise öğretmen onu göz ardı etmelidir (Çetinkaya & Hamzadayı, 2015). Akıcı konuşan öğrenci sözlü üretimi özdevinimsel olarak yaptığından odağının bir bölümünü etkileşim ve sunum stratejilerine verebilir.

Dil ediniminde amaç, hedef dilde iletişimsel yeterliliği kazanmaktır. İletişimsel yeterlik, bir kişinin uygun dilsel kodlamalarla iletisini kabul edilebilir hız ve doğrulukla iletme becerisidir (Nakuma, 1997). Konuşurlar, niyetleri ile dilsel kaynakları arasında uyumsuzluğu gidermekte, duygu ve düşüncelerini karşıya aktarmakta sorun yaşayabilir veya dinleyiciyle aralarında ortak bir dil oluşmayabilir. Bu tür iletişim sorunlarını gidermek için başa çıkma stratejilerini kullanırlar. Başa çıkma stratejileri bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere iki başlıkta ulamlaştırılır. Bilişsel stratejiler ise başarı ve eksiltme stratejilerini içerir. Konuşur başarı stratejilerini; başka sözcüklerle ifade etme, tahmin etme, sözcüksel yer değiştirme, genelleme, örnekleme, yakın anlamlı sözcük kullanma gibi etkinliklerle işe koşar. Eksiltme stratejisini ise anlattığı şeyin bilmediği yönlerinden kaçınma, karmaşık bilgileri sadeleştirmek için azaltma gibi etkinliklerle gerçekleştirir (Tarone, 1983; Bygate, 1987; Váradı, 1992). Üstbilişsel stratejiler ise konuşma sürecini ve etkileşimi yönetmeyi içerir. Onay alma, anlaşılıp anlaşılmadığını denetleme, tekrarlama, açıklama ve düşündüklerini karşısındakine iletme için dinleyiciden yardım istemeyi içerir (Burns, 2016). Dillerin öğretiminde ortak ölçütler belirlemeyi amaçlayan CEFR’de (*Common*

European Framework of Reference, 2020) de iletişim stratejileri planlama, telafi etme ve izleme-onarma olarak benzer biçimde sınıflandırılmıştır. Planlama, konuşma öncesinde neyi nasıl söyleyeceğine karar verme ve dinleyicilerin söylenenlere ilişkin nasıl tepki vereceğini göz önünde bulundurmaya; telafi etme, hatırlamadığı sözcüğün yakın anlamlısını kullanma, konuşmayı desteklemekte beden dilinden yararlanmaya; izleme-onarma, iletişim akışındaki aksaklığı gidermek için geriye dönüp farklı bir yöntemle iletişim sürecini yeniden başlatma, dil sürçmesi ve sistematik olmayan hatalarını fark edip düzeltmeyi içerir.

Yapılan araştırmalar (Derman, 2010; Arslan, 2011; Yağmur Şahin vd., 2013; Yılmaz & Buzlukluoğlu Arslan, 2014; Dönmez & Paksoy, 2015; Ünal vd., 2018; Sur & Çalışkan, 2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisinde sorun yaşadıkları yönündedir. Çalışma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin konuşurken en fazla sesletimde zorlandıkları (Derman, 2010), anlatmak istediklerini söze dökmekte ve resmi bir konuşma yapmakta sorun yaşadıkları (Koçer, 2013) görülmektedir. Bu sorunların giderilebilmesi için yabancı dil öğretim sürecinde etkili bir değerlendirme sürecinin işletilmesi gerekir.

Öğrencilerin konuşma türlerindeki ve konuşmanın alt boyutlarındaki yeterliğini sınamak için ölçme-değerlendirme etkinliklerine başvurulur. Dil öğretiminde değerlendirme, “öğrenme için değerlendirme” ilkesi uyarınca öğrenci başarımını artırmak amacıyla yapılır (Bozkurt, 2022). Değerlendirmede, konuşma başarımına değer biçmenin yanında öğrencinin konuşma başarımındaki eksiklikleri belirlemek ve bunları dönütlerle düzeltmek amaçlanır. Konuşmanın her bir bileşenine yönelik verilen dönütler öğrencide konuşmasında geliştirmesi gereken yönlerle ilişkin farkındalık oluşturur. Öğretmenin öğrenci başarımına ilişkin nitelikli geribildirim sunmasında ölçme değerlendirme araçları önemli bir rol üstlenirler (Çetinkaya, 2019).

Öğrencinin konuşma başarımı değerlendirilirken konuşma başarımı kontrol listesi, akran değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı, etkili konuşma rubriği, gelişim durumu belirleme ölçeği, konuşma ölçeği, kontrol listesi, öğrenci gözlem formu gibi araçlardan (Göçer, 2014) yararlanılabilir. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Karabıyık, 2018), Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği (Gücüyeter vd., 2019), Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımını Değerlendirme Formu (Günaydın, 2020), C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Başarımını Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı (Arıcı & Dilidüzgün, 2023), C1 Düzeyi Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Ayverdi, 2023) bulunmaktadır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımının ölçülmesinde tüm dil düzeylerinde kullanılabilecek kapsayıcı ve bütüncül bir çerçeve sunan geçerliği ve güvenilirliği ortaya konmuş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışmanın alanyazındaki bu eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, yabancı öğrencilerin konuşma başarımlarını bütüncül ve kapsayıcı bir biçimde değerlendirmede işe koşulabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde ölçeğin geliştirilme aşamalarına, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Amaç Belirleme: Anlamlı, doğru ve akıcı konuşmak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen her dil öğrencisinin hedefidir. Konuşma; söyleyiş, akıcılık ve içerik-dil kullanımı, etkileşim- sunum stratejileri gibi alt becerilerden oluşur. Konuşma başarımı sergileyen öğrencinin konuşmasının hangi alt becerisinde “çok iyi” hangisinde “zayıf” olduğunu bilmesi zayıf yönlerine odaklanan çalışmalar gerçekleştirmesi açısından işlevseldir. Bu bağlamda “Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği” ile A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar konuşma başarımı sergileyen öğrencilerin konuşmalarının değerlendirebileceği bir ölçek öğrencilerin konuşma başarımlarına katkı sunacağı söylenebilir.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği geliştirmek için önce yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretimine ilişkin kuramsal araştırma yapılmış ve konuşma becerisinin alt becerileri saptanmıştır. Sonra alanyazında yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisini ölçmeye ilişkin değerlendirme araçları (Karabıyık, 2018; Gücüyeter vd., 2019; Kaya, 2019; Günaydın, 2020; Arıcı & Dilidüzgün, 2023; Ayverdi, 2023) ayrıntılı olarak gözden geçirilmiştir. Bu süreçlerden sonra yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımını bütün yönleriyle değerlendirmeye yardımcı olabileceği düşünülen 4 alt boyut 15 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Araştırmacılar bu havuzdan amaca hizmet etmeyeceğini düşündükleri iki maddeyi çıkararak ve diğer maddelere ilişkin gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yaparak 13 maddelik taslak formu elde etmişlerdir. Ölçeğin maddeleri yetkinlik derecesine göre “1= çok zayıf”, “2=zayıf”, “3=geliştirilebilir”, “4=yeterli”, “5=yetkin” olacak biçimde derecelenmiştir. Ölçekteki 2. madde alt düzey dil gruplarında beklenen bir başarımla olmadığından ileri düzey dil gruplarında, 10 ve 11. madde konuşma biçimine bağlı olarak işe koşulabileceğinden seçimlik olarak belirlenmiştir. Bu maddelerin işlerliğini koşullar belirleyecektir.

Uzman Görüşlerine Başvurma: 13 maddelik taslak formun dilsel açıdan incelenmesi için 2 uzman ve sonrasında kapsam (içerik) geçerliğinin saptanması için 9 Türkçe eğitimi alan uzman, 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Nitekim maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edebilirliğini belirleyebilmek için uzman görüşüne başvurulması gerekir (Karasar, 2002). Alan uzmanlarından gelen dönüt ve öneriler sonucunda maddelerin kapsam geçerliği saptanmış, üzerinde uzlaşma sağlanamayan maddeler formdan çıkarılmış ve 11 maddelik taslak form elde edilmiştir. Öte yandan kimi maddeler uzman önerileri doğrultusunda dilsel açıdan düzenlenmiştir.

Güvenirlilik: Elde edilen 11 maddelik taslak formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve işlerliğini belirleyebilmek için farklı dil düzeyindeki 60 öğrencinin konuşma başarımı 3 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Bu süreçten sonra 11 maddelik taslak formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 20 “A” düzeyi, 20 “B” düzeyi, 20 “C” düzeyi dil öğrencisi ile 10 alan uzmanı oluşturmaktadır. Alan uzmanlarının özellikleri çizelgede verilmiştir:

Çizelge 1. Alan Uzmanlarının Özellikleri

Uzmanların Eğitim Düzeyi	Uzmanların Bilim Alanları	Uzmanların Unvanları
Yüksek Lisans:1	Türkçe Eğitimi: 9	Profesör: 3
Doktora :4	Ölçme-Değerlendirme:1	Öğretmen: 6
Doktorant:5		Doçent Dr. : 1

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri etik izin doğrultusunda ve gönüllülüğe dayalı olarak toplanmıştır. Katılımcılar uygulama hakkında önceden bilgilendirilmiştir. 60 öğrenciden “Sosyal Medya Kullanımının Yararları ve Zararları” konusunda konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşmalar uzmanların görüşleriyle biçimlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği kullanılarak 3 uzman tarafından değerlendirilmiş ve uzmanlar arası uyumun katsayısı Kendall W ile saptanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Geçerlik

Alan yazında toplanan bilgiler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımını değerlendirmeye ilişkin 4 alt boyut ve 13 değerlendirme maddesi belirlenmiştir. Belirlenen boyutlar ve maddelere ilişkin önce 2 uzmanının görüşü alınmış ve sonrasında kapsam geçerlik indekslerini (KGİ) saptamak amacıyla 10 alan uzmanına sunulmuştur. Kapsam geçerliğini belirlemede uzman sayısı en az üç olmalı, sayının 10’u geçmesi de gereksizdir (Lynn, 1986). Bu doğrultuda uzman görüş formu 4’lü derecelendirme ile yapılandırılmış ve alan uzmanları ölçeğin kuramsal arka planı ve amacı konusunda bilgilendirilmiştir. Alan uzmanlarının maddelerin ilgililiğine ilişkin görüşleri Çizelge 2’de görüldüğü üzere “+” (artı) işareti ile gösterilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler ve maddelere ilişkin KGİ değerleri çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Değerlendirme Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksleri

Maddeler	A	B	C	D	Uzman Düzeltileri	KGİ
SÖYLEYİŞ						
1. Konuşmada sesleri tam ve doğru çıkarma	+++++	+				1.0
2. Konuşmada vurgu, ton, ezgi gibi bürünsel öğeleri kullanma (seçimlik)	+++++	++				1.0
İÇERİK VE DİL KULLANIMI						
3. Konuyu düşünce ve olay sırasını gözeterek anlatma	+++++					1.0
4. Konuşmasında gerekli yerlerde uygun kalıp sözleri, atasözlerini ve deyimleri kullanma	+++++	++				1.0
5. Seslendiği kişi/kişilere yönelik uygun konuşma biçimini (üslup) kullanma	+++++	++			“Bulunduğu yere veya seslenilen (hitap edilen) kişilere... biçiminde” düzeltilmeli	1.0
6. Konuşmada olay veya düşüncelerin birbiriyle tutarlı olması	+++++				“Bu madde 3. maddeyle birleştirilmeli konuyu, tutarlı ve düşüncenin akışına uygun bir sıra gözeterek anlatma.” biçiminde olmalı.	1.0
7. Konuşmasını sözdizim kurallarına uygun bir biçimde sürdürebilme	+++++	++				1.0
AKICILIK						
8. Konuşmasını akıcı ve anlaşılır bir biçimde sürdürebilme	+++++					1.0
9. Olağan hızda konuşabilme	+++++	+		+++	“8. maddede yer alan ‘akıcılık’ ifadesi bu maddeyi karşıladığı için bu madde çıkarılmalı.”	0.7
10. Konuşmasını tekrara düşmeden sürdürebilme	+++++					1.0
11. Gereksiz duraksamalar yapmadan konuşabilme	+++++			++		0.8

ETKİLEŞİM-SUNUM STRATEJİLERİ			
12. Anlaşılmayan noktaları farklı biçimlerde (açıklama yapma, örnekleme) açıklığa kavuşturma (seçimlik)	+++++	+	1.0
13. Konuşmayı gerektiğinde dinleyicilere yanıt vererek sürdürme (seçimlik)	+++++	++	1.0

Ölçeğin KGİ değerleri hesaplanırken Davis (1992) tekniğinden yararlanılmıştır. Davis tekniğinde uzman görüşleri: “A: madde son derece ilgili, B: madde oldukça ilgili, C: madde kısmen ilgili, D: madde ilgili değil.” biçiminde dörtlü olarak derecelendirilmektedir (Lynn, 1986). Bu doğrultuda uzman değerlendirme formu 4’lü derecelendirme ile yapılandırılmış, uzmanlar ölçeğin kuramsal temeli ve amacına ilişkin bilgilendirilmişlerdir. Uzmanların maddelerin geçerliğine ilişkin görüşleri Çizelge 2’de “+” işareti ile, uzmanların maddelere ilişkin verdiği dönütler de açıklama bölümünde gösterilmiştir.

Maddelere ilişkin KGİ değeri, “A” ve “B” maddelerini işaretleyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölünmesiyle elde edilir. Maddelerin geçerliği .80 veya üzerinde bir puan almalarına bağlıdır (Davis, 1992). Çizelge 2’ye bakıldığında 9. madde dışındaki maddelerin .80 veya üzeri bir puan aldığı görülür. Maddelerin KGİ değeri dışında uzmanların dönütleri de ölçeğin biçimlenmesinde önemlidir. Verilen dönütler ve KGİ değerleri birlikte değerlendirilerek 9. maddenin ölçekten çıkarılmasına, 6. maddenin de 3. madde ile birleştirilerek düzenlenmesine karar verilmiştir. Bunların yanı sıra verilen dönütlere doğrultusunda 5. maddenin de dilsel açıdan düzenlenmesi uygun görülmüştür. Verilen düzeltmeler ve KGİ değerleri doğrultusunda; söyleyiş, içerik, akıcılık, etkileşim-sunum stratejileri olmak üzere 4 alt boyutlu 11 maddelik bir ölçek düzenlenmiştir.

Güvenirlilik

Düzenlenen 11 maddelik ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Kendall’s W analiz tekniği kullanılmıştır. Kendall’s W tekniği bir teste ilişkin ikiden fazla puanlayıcı arasındaki tutarlılığı ortaya koymak amacıyla kullanılır. Bu teknikte Kendall’s W katsayısı 0 ve 1 arasında değerler almaktadır. Katsayının 1’e yakın olması puanlayıcılar arası tutarlılığa 0,80’in altında bir değer alması ise puanlayıcılar arası tutarsızlığa işaret etmektedir (Howell, 2002; Şencan, 2005).

Çizelge 3. A1-A2 Düzeyine İlişkin Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği Kendall W Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puanlayıcı (değerlendiren) Sayısı (n)	Uyuşum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Söyleyiş	3	.899	.000
İçerik- Dil Kullanımı	3	.835	.000
Akıcılık	3	.872	.000
Etkileşim-Sunum Stratejileri	3	.865	.000
Toplam/Genel Puan	3	.867	.000

Çizelge 3'e bakıldığında A1-A2 düzeyi için ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında Kendall uyum katsayılarının .80'den büyük olduğu görülür. Bu durum 3 puanlayıcı arasındaki değerlendirmelerin anlamlı düzeyde güvenilir ve tutarlı olduğuna ilişkin bir görünüm sunmaktadır ($p = .000$). KGİ değerlerinin de .80'den büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma başarımlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Çizelge 4. B1- B2 Düzeyine İlişkin Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği Kendall W Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puanlayıcı Sayısı (n)	Uyum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Söyleyiş	3	.801	.000
İçerik- Dil Kullanımı	3	.823	.000
Akıcılık	3	.804	.000
Etkileşim-Sunum Stratejileri	3	.852	.000
Toplam/GenelPuan	3	.820	.000

Çizelge 4'e bakıldığında B1- B2 düzeyi için ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında Kendall uyum katsayılarının .80'den büyük olduğu görülür. Bu durum 3 puanlayıcı arasındaki değerlendirmelerin anlamlı düzeyde güvenilir ve tutarlı olduğuna ilişkin bir görünüm sunmaktadır ($p = .000$). KGİ değerlerinin de .80'den büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin B1-B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma başarımlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Çizelge 5. C1 Düzeyine İlişkin Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğine İlişkin Kendall W Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puanlayıcı (değerlendiren) Sayısı (n)	Uyum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Söyleyiş	3	.876	.000
İçerik- Dil Kullanımı	3	.853	.000
Akıcılık	3	.827	.000
Etkileşim-Sunum Stratejileri	3	.809	.000
Toplam/GenelPuan	3	.841	.000

Çizelge 5'e bakıldığında C1 düzeyi için ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında Kendall uyum katsayılarının .80'den büyük olduğu görülür. Bu durum 3 puanlayıcı arasındaki değerlendirmelerin anlamlı düzeyde güvenilir ve tutarlı olduğuna ilişkin bir görünüm sunmaktadır ($p = .000$). KGİ değerlerinin de .80'den büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin C1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma başarımlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. 4 alt temalı 11 maddelik

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımını Derecelendirme Ölçeği”ne Ek 1’de yer verilmiştir.

Puan Aralıkları İçin Kümeleme Analizi

Öğrencinin konuşma başarımı yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımı derecelendirme ölçeğiyle puanlandığında konuşma yeterliği “çok zayıf”, “zayıf”, “geliştirilebilir”, “yeterli” ve “yetkin” olmak üzere 5 düzeyde sınıflandırılabilir.

Çizelge 6. Düzeyler ve Puan Aralıkları

Yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımı derecelendirme ölçeği	PuanAralıkları
Çok zayıf	11-20 puan
Zayıf	20-30 puan
Geliştirilebilir	30-40 puan
Yeterli	40-50 puan
Yetkin	50-55 puan

Çizelge 6’ya göre yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımı derecelendirme ölçeğinden 11-20 arası puan alan öğrencinin “çok zayıf”, 20-30 arası puan alan öğrencinin “zayıf”, 30-40 puan arası alan öğrencinin “geliştirilebilir” 40-50 puan arası alan öğrencinin “yeterli”, 50-55 puan arası alan öğrencinin ise “yetkin” olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, başlangıç düzeyinden (A1), ileri düzeye (C1)’e değin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmekte kullanılacak bir derecelendirme ölçeği geliştirmektir. Ölçeği geliştirmek için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin alanyazın araştırması yapılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar (Karabıyık, 2018; Gücüyeter vd., 2019; Kaya, 2019; Günaydın, 2020; Arıcı & Dilidüzgün, 2023; Ayverdi, 2023) incelenmiş, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (CEFR, 2020) ve Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programından (2020) yararlanılarak dil öğrencilerinin tüm düzeylerde konuşma başarımlarını değerlendirilmesine olanak sağlayacak bir derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bilgilerden yönelimle ölçeğin alt boyutları ve bu boyutların altında toplanan maddeler taslak olarak belirlenmiştir. Taslak maddelerin geçerliğini hesaplamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan çözümlemeler sonucunda .80’den düşük kapsam geçerlik indeksine (KGI) sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca verilen dönütler doğrultusunda bazı maddelerdeki ifadeler yeniden düzenlenmiş, bazı maddeler ise ölçekteki diğer maddelerle birleştirilmiştir. Yapılan düzenlemelerle 13 maddelik taslak ölçekten 11 maddelik ölçek elde edilmiştir. Düzenlenen 11 maddelik ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Kendall’ın W uyum katsayısından yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde A1-A2 / B1-B2 ve C1 düzeylerinin her birinde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımını Derecelendirme Ölçeği’nin* bütününde ve tüm alt boyutlarındaki uyum kat sayısının .80’den büyük olduğu saptanmıştır. Bu derecelendirme ölçeğiyle

yapılan ölçümden en az 11, en fazla 55 puan alınabilir. Sonuç olarak “söyleyiş, akıcılık, içerik-dil kullanımı, etkileşim-sunum stratejileri” alt boyutlarından oluşan ve A1-A2 / B1-B2 ve C1 düzeylerinin her birinde kullanılabilecek Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Altınırdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 41-62.
- Archibald, J. (2012). Developing natural and confident speech: Drama techniques in the pronunciation class. In P. Avery & S. Bhrlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation*. Oxford University Press.
- Arıcı, M. A., & Dilidüzgün, Ş. (2023). C1 düzeyi bağımsız konuşma başarımının değerlendirilmesine yönelik bir dereceli puanlama anahtarı önerisi. *International Journal of Language Academy*, 11(1).
- Arsan, A. (2011). A new group about teaching Turkish to foreigners: refugees and refugee students. *Educational Research and Review*, 6(21), 1011-1017
- Ayverdi, T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyi konuşma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi*. [Developing an analytical rubric for C1 level speaking skill in teaching Turkish as a foreign language.]. Master Thesis . Gazi University, Ankara.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Bozkurt, B.Ü. (2022). Konuşma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. In G. Çetinkaya (ed.) *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Burns, A. (2016). Research and the teaching of speaking in the second language classroom. In E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge Press.
- Burns, A., & Seidlhofer, B. (2010). An introduction to applied linguistics: Speaking and pronunciation. *Hodder Education*.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1)1-47.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe publishing.
- Çerçi, A. (2014). Telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 9(3).
- Çetinkaya, G. (2019). Konuşma eğitiminde geribildirim. In G. Çetinkaya (ed.) *Konuşma ve eğitimi* (pp. 285-302). Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies*, 10(3), 285-302.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied nursing research*, 5(4), 194-197.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247.

- Dönmez, M. İ., & Paksoy, S. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 3(3), 1907-1919.
- Erkek, G., Batur, Z., Kaplan, K., & Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In D. Kempler & W. S. Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85–102). Academic Press.
- Gass, S., & Torres, M. J. (2005). Attention when? An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 1–31.
- Goh, C. C. (2016). Teaching speaking. *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice*, 143-159.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güçüyeter, B., Şeref, İ., & Karadoğan, A. (2019). Tutor destekli öğretim modeli’nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 535-552.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. [The effect of interactive reading on speaking skills in teaching Turkish as a foreign language]. Doctoral Thesis. Yıldız Technical University, İstanbul.
- Howell, D.C. (2002). *Statistical methods for psychology*. Pacific Grove CA.
- İşisağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Kaplan, K. (2023). Maarif Vakfı ile Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 66-84.
- Karabıyık, E. (2018). *C1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin video tabanlı konuşma becerisi sınavlarının holistik ve analitik değerlendirme yollarının karşılaştırılması* [A comparison of holistic and analytical ways of assessing video-based speaking tests of foreign students at C1 level.]. Master Thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 seviyesinde konuşma becerisinde kullanılması*. [Using the communicative approach in teaching Turkish as a foreign language in speaking skills at A1-A2 level.]. Unpublished Doctoral Thesis . Erciyes University, Kayseri.
- Kelly, G. (2001). *How to teach pronunciation*. Longman.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* [Difficulties encountered in the development of speaking skills in teaching Turkish as a foreign language]. Master's Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Krashen, S. (1980). *Second language acquisition and second language learning, language teaching methodology series*. Pergamon Press.
- Ladousse, G. P. (1987) *Role play*. Oxford University Press.

- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research* 35(6), 382-386
- Melanlioğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Yayınları.
- Morley, J. (1991) The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25/1 51-74.
- Nakuma, C. (1997). A method for measuring the attrition of communicative competence: A pilot study with Spanish L3 subjects. *Applied Psycholinguistics*, 18, 219 – 235.
- Noteboom, S. (1983). Is speech production controlled by speech perception? In Van den Broecke et al. (eds.) *Sound structure: Studies for Antonie Cohen*. Foris Press
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Pardede, P. (2010). The role of pronunciation in a foreign language program. *FKIP-UKI English Department Bimonthly Collegiate*.
- Pawlak, M., & Waniek-Klimczak, E. (2015). *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language*. Springer.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Press.
- Robertson, P. (2002). Asian EFL research protocols. *The Asian EFL Journal*, 3(2).
- Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. *The Electronic Journal for English as a Second Language*.
- Sur, E., & Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 27-49.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tarone, E. (1983). *Teaching strategic competence in the foreign language classroom*.
- Temizyürek, F., & Baştoku, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel düzeydeki telaffuz sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Tezel, K. V. (2021). 4/3/2: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşmada akıcılığı geliştirmek için etkili bir teknik. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3778-3793.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson University Press.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Bayem Ajans.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Varadi, T. (1992). Review of the books communication strategies: A psychological analysis of second-language use and the use of compensatory strategies by Dutch learners of English. *Applied Linguistics*, 13(4), 434-440.
- Varışoğlu, M.C. & Hamzadayı, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeyleri. *Turkish Studies*, 13 (4): 1291-1304.

- Webb, S., & Boers, F. (2018). Research timeline: Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning. *Language Teaching*.
- Yağmur Şahin, E. İşcan, A. Kana, F. & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 1185-1198.
- Yılmaz, F. & Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *International periodical for the language literature and history of Turkish or Turkic volume*, 9(6), 1185-1196.
- Yolcusoy, Ö., & Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. In Ö.T. Kara (ed.) *Sorularla Türkçe eğitimi* (pp. 115-161). Asos Yayınları.

Extended Abstract

The fact that speaking is one of the language skills that foreign language learners have the most difficulty in acquiring makes it necessary to emphasize the teaching of this skill (Ladousse, 1987). In addition, since the main aim of foreign language teaching is to enable students to communicate in the target language, teaching speaking skills gains more importance (İşisağ & Demirel, 2010). This is because foreign language learners begin to learn the target language without the pragmatic knowledge of native language learners who acquire the target language naturally in the society they live in (Krashen, 1980; Altıışdört, 2013). For this reason, speaking activities that exemplify daily life situations should be included, and some communication skills such as initiating a conversation, taking turns, taking turns, asking for approval, changing the subject, and ending the interaction should be provided to the students (Goh, 2016). In the development of teaching Turkish as a foreign language, communication contexts and communication processes should be taken into consideration, and necessary literature studies should be conducted to identify the problems experienced by speakers learning Turkish and to find solutions.

Studies (Derman, 2010; Arslan, 2011; Yağmur Şahin et al., 2013; Yılmaz & Buzlukluoğlu Arslan, 2014; Dönmez & Paksoy, 2015; Ünal et al., 2018; Sur & Çalışkan, 2021) indicate that students learning Turkish as a foreign language have problems in speaking skills. When the results of the studies are examined, it is seen that students have the most difficulty in pronunciation while speaking (Derman, 2010), they have problems in expressing what they want to tell and making a formal speech (Koçer, 2013), the spoken language of Turkish is very fast and this situation makes it difficult for them to learn to speak Turkish (Ünal et al., 2018). Identifying these problems during the teaching process and correcting them with the necessary feedback becomes possible by evaluating students' speaking achievements.

Based on the scales developed to measure Turkish as a second language speaking skills, it can be concluded that there is a need for a scale that offers a comprehensive and holistic framework that can be used for all levels and whose validity and reliability have been demonstrated. The aim of this study is to develop a valid and reliable scale that can be used to assess foreign students' speaking achievement in a holistic and comprehensive manner.

In the development of the scale, the following stages were followed: determining the purpose, literature review, creating the item pool, consulting expert opinions, pre-application, validity and reliability calculation. The opinions of 10 experts were used to determine the content validity indices of the items in the scale. In order to calculate the reliability of the scale with Kendall's Coefficient of Agreement, the speaking achievements of a total of 60 language learners (20 beginners, 20 intermediate, 20 advanced) were

evaluated by 3 raters. As a result of the analysis, it was found that the CGI values of the items in the scale and the Kendall's Coefficient of Agreement (W) between the raters were greater than .80. As a result of these findings, it was concluded that the “Turkish as a Foreign Language Speaking Achievement Rating Scale” consisting of a total of 4 sub-dimensions (i.e. “utterance”, “content-language use”, “fluency”, “interaction-presentation strategies”) and 11 items was valid and reliable and could be used to evaluate the speaking achievement of beginning, intermediate and advanced language learners.

Ek: Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği

1: Çok zayıf	2: Zayıf	3: Geliştirilebilir	4: Yeterli	5: Yetkin						
BOYUTLAR					1	2	3	4	5	
SÖYLEYİŞ										
1. Konuşmada sesleri tam ve doğru çıkarma										
2. Konuşmada vurgu, ton, ezgi gibi bürünsel öğeleri kullanabilme (<i>seçimlik</i>)										
İÇERİK VE DİL KULLANIMI										
3. Konuyu tutarlı ve düşüncenin akışına uygun bir sıra gözeterek anlatma										
4. Konuşmada gerekli yerlerde uygun kalıp sözleri, atasözlerini ve deyimleri kullanma										
5. Bulunduğu yere veya seslendiği kişi/kişilere yönelik uygun konuşma biçimini (üslubunu) kullanma										
6. Konuşmasını sözdizim kurallarına uygun bir biçimde sürdürebilme										
AKICILIK										
7. Konuşmasını akıcı ve anlaşılır bir biçimde sürdürebilme										
8. Konuşmasını tekrara düşmeden sürdürebilme										
9. Gereksiz duraksamalar yapmadan konuşabilme										
ETKİLEŞİM-SUNUM STRATEJİLERİ										
10. Anlaşılmayan noktaları farklı biçimlerde(ara açıklama yapma, örnekleme vb.) açıklığa kavuşturma (<i>seçimlik</i>)										
11. Konuşmayı gerektiğinde dinleyicilere yanıt vererek sürdürme (<i>seçimlik</i>)										
										Top. puan